



**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL APRENDIZAJE DE
UNA SEGUNDA LENGUA EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA CON DISLEXIA**

***SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN SECOND LANGUAGE
LEARNING AMONG PRIMARY EDUCATION STUDENTS WITH
DYSLEXIA***

VERÓNICA GÓMARA LASARTE
Universidad Pontificia de Salamanca

MARÍA TERESA DEL MORAL MARCOS
Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad de Salamanca

MARÍA IDOYA ZORROZA HUARTE
Universidad Pontificia de Salamanca

Recibido: 21-05-2025

Aceptado: 11-11-2025

RESUMEN

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera plantea desafíos específicos al alumnado con dislexia, especialmente debido a la opacidad ortográfica del idioma y a sus dificultades fonológicas, de memoria y de procesamiento. Estos retos no solo afectan al rendimiento académico, sino también al plano socioemocional, donde emergen con frecuencia la ansiedad lingüística, la inseguridad y la baja autoestima. El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de 19 docentes de Educación Primaria acerca de las experiencias socioemocionales del alumnado con dislexia en el contexto del aprendizaje del inglés. Se empleó un diseño cualitativo exploratorio-descriptivo mediante entrevistas semiestructuradas analizadas con NVivo. Los resultados muestran que la mayoría del profesorado identifica emociones negativas recurrentes, especialmente

ansiedad y bloqueo emocional, así como inseguridad relacionada con tareas de lectura y expresión oral. También señalan que la metodología influye directamente en el estado emocional del alumnado: las metodologías activas (juego, proyectos, dramatizaciones, TPR) son percibidas como potenciadoras de la motivación y la confianza, mientras que las metodologías tradicionales tienden a aumentar la presión y el malestar. Además, emergen espontáneamente referencias a emociones positivas, relacionadas con el refuerzo, el apoyo docente y la creación de un clima seguro. Se concluye que los docentes desempeñan un papel fundamental en la gestión del bienestar emocional del alumnado con dislexia y que es necesario reforzar la formación en estrategias inclusivas y emocionales para favorecer el acceso y la participación plena en el aula de inglés.

Palabras clave: dislexia; educación primaria; inglés; ansiedad lingüística; motivación; competencias emocionales; metodologías activas.

ABSTRACT

Learning English as a foreign language poses specific challenges for students with dyslexia, particularly due to the language's opaque orthography and the phonological and processing difficulties characteristic of this population. These challenges affect not only academic performance but also the socio-emotional domain, where foreign language anxiety, insecurity, and low self-esteem frequently emerge. The aim of this study was to analyse the perceptions of 19 Primary Education teachers regarding the socio-emotional experiences of students with dyslexia while learning English. A qualitative exploratory–descriptive design was employed through semi-structured interviews analysed with NVivo. Results show that most teachers identify persistent negative emotions, especially anxiety and emotional blocking during oral and reading tasks. Teachers also highlight the significant influence of methodology: active approaches (games, projects, drama, TPR) foster motivation and confidence, whereas traditional methods tend to increase pressure and discomfort. Positive emotions also emerged spontaneously, linked to supportive classroom environments and teacher scaffolding. The findings suggest that teachers play a crucial role in managing the emotional wellbeing of students with dyslexia and underscore the need for specific training in inclusive and emotional strategies to enhance access and participation in the English classroom.

Keywords: dyslexia; primary education; English as a foreign language; language anxiety; motivation; emotional competencies; active methodologies.

I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera en España, concretamente del inglés, se ha consolidado como un pilar fundamental en los sistemas educativos a nivel global, impulsado por un mundo cada vez más interconectado. En este contexto, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), (2020), subraya la importancia de una educación inclusiva de calidad para todos y la promoción del plurilingüismo, reconociendo la diversidad de perfiles y necesidades en el aprendizaje de lenguas.

Asimismo, la UNESCO (2024) aboga por una educación que identifique y elimine las barreras que impiden el acceso al aprendizaje, destacando que un 40% de la población mundial no recibe educación en una lengua que comprende plenamente, lo que subraya la necesidad de mitigar las dificultades a las que se enfrentan diversos grupos de estudiantes. De manera similar, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) de las Naciones Unidas, en su Artículo 24, reconoce el derecho a la educación inclusiva, haciendo hincapié en el desarrollo pleno del potencial humano, la dignidad y la autoestima.

El DSM-5, citado en Snowling et al. (2020), emplea el término “Trastorno Específico del Aprendizaje con dificultad en la lectura” para referirse a la dislexia. Un término que se refiere a un patrón de dificultades de aprendizaje que se caracteriza por problemas con la lectura de palabras precisa o fluida, la decodificación y la ortografía deficientes que debe haber persistido durante al menos seis meses, a pesar de la puesta en marcha de intervenciones psicopedagógicas.

Dentro de esta diversidad, el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), en particular con dislexia, afronta un doble desafío: el de aprender una segunda lengua. Snowling et al. (2020), la califica como una dificultad para aprender a decodificar (leer en voz alta) y a deletrear. La dislexia, definida por Lyon et al. (2003) como una condición neurobiológica que afecta a las habilidades de decodificación y fluidez lectora, no solo tiene un impacto en la adquisición de la lengua materna, sino que sus efectos se transfieren y a menudo se intensifican en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2). Snowling et al. (2020), la califica como una dificultad para aprender a decodificar (leer en voz alta) y a deletrear.

La legislación educativa española, a través de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) (2020), reconoce explícitamente las DEA como una necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) y sustenta una educación basada en la inclusión, por lo que establece la obligación de las administraciones

de disponer los medios y adaptaciones curriculares necesarias para garantizar el máximo desarrollo de este alumnado en concreto.

Sin embargo, llevar estos principios a la práctica docente presenta diversas dificultades, especialmente en el contexto de la enseñanza del inglés. La ortografía opaca de esta lengua, en contraste con la transparencia del español, genera problemas significativos para los estudiantes con dislexia, cuyas dificultades fonológicas y de procesamiento se ven exacerbadas (Suárez-Coalla et al., 2020).

Algunos estudios, como el de Livingston et al. (2018) y el de Martinelli y Saliba (2021) describen importantes consecuencias socioemocionales asociadas a la dislexia, como ansiedad, autoestima baja y un autoconcepto académico mermado. Situaciones que pueden seguir afectando e intensificarse incluso en la edad adulta poniendo en jaque el bienestar de las personas. En el aula de inglés, puede surgir en el alumnado con dislexia la ansiedad lingüística, definida como el miedo asociado al aprendizaje de una segunda lengua por la constante exposición al error, la comparación y la frustración de sus dificultades (Martinelli y Saliba, 2021).

Pese a la gran relevancia e implicaciones de este fenómeno, existe una brecha en la investigación que aborde de manera integral las percepciones de los docentes sobre esta realidad socioemocional en el contexto específico de la educación primaria en España. En este caso, el aprendizaje de lengua extranjera es el inglés y los participantes son hispanohablantes.

Por todo ello, el objetivo de este estudio es analizar las percepciones de un grupo de docentes (19) de Educación Primaria que imparten la asignatura de Inglés o materias vehiculares en inglés sobre los aspectos socioemocionales que experimenta el alumnado con dislexia. Se busca explorar cómo los maestros identifican, interpretan y gestionan las manifestaciones emocionales y sociales de estos estudiantes en el entorno del aprendizaje de una lengua extranjera. Este análisis pretende aportar conocimiento útil que pueda guiar futuras líneas de formación docente e intervención psicopedagógica, contribuyendo a tender puentes entre los marcos normativos inclusivos y la realidad del aula.

II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este estudio se articula en torno a dos ejes fundamentales que se encuentran interconectados de forma intrínseca. En primer lugar, se abordan las características cognitivas y lingüísticas del alumnado con dislexia en el

aprendizaje de una segunda lengua. En segundo lugar, se profundiza en las dimensiones socioemocionales que se derivan de estas dificultades y también de las fortalezas.

1. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Sparks (2012) identificó un déficit en el procesamiento fonológico en individuos con dislexia que causaba dificultades en la adquisición y lectura de la L1 y que son también la causa principal de las dificultades en el aprendizaje de la L2. Esto se conoce como la Hipótesis del Déficit de Codificación Lingüística (LCDH) y, por tanto, se explica la transferibilidad de las dificultades de la lengua materna a la extranjera.

Desde el punto de vista ortográfico, existe un contraste importante en la esencia de las lenguas. Maunsell (2020) explica que las lenguas que son opacas (como el inglés) tienen una correspondencia grafema-sonido menos consistente y presentan estructuras lingüísticas más complejas, lo que dificulta al alumnado hispanohablante con dislexia el aprendizaje. Sin embargo, en lenguas con ortografías transparentes (como español y finlandés), esa correspondencia es muy consistente y la dislexia se manifiesta más como lentitud lectora que como errores de precisión.

Así pues, entendiendo las diferencias acuciantes entre la lengua española y la lengua inglesa, Suárez-Coalla et al. (2020) señala los problemas de lectura en inglés en niños hispanohablantes con dislexia. La transferencia del déficit fonológico sugiere que este alumnado puede experimentar principalmente problemas en la L2 basados en la fonología (Gkountakou et al., 2024).

Algunos adultos españoles con dislexia han presentado dificultades en la comprensión lectora de textos en inglés, un mayor número de errores ortográficos y producciones orales con errores semánticos a diferencia del grupo de control; lo que llevó a la hipótesis de que esta población se ve afectada negativamente por la espontaneidad de la situación (Pérez-Litago et al., 2025).

2. PERFIL SOCIOEMOCIONAL DEL ALUMNADO CON DISLEXIA

No es de extrañar que las dificultades de aprendizaje persistentes en la lengua materna con transferencia a la lengua extranjera generen un desgaste emocional en el individuo con dislexia suponiendo su diagnóstico un factor de

riesgo. Livingston et al. (2018) señala la baja autoestima, la ansiedad y los síntomas de depresión como más debilitantes que las propias dificultades de lectura. Que estos desafíos emocionales persistan hasta la edad adulta subraya la necesidad de un apoyo emocional temprano y sostenido.

Un estudio reciente sobre el vínculo cognitivo-emocional en L2, Akter et al. (2025), revela que los alumnos con dislexia que se enfrentaron a dificultades para decodificar vocabulario avanzado experimentaron ansiedad relacionada con los exámenes e informaron de una confianza fluctuante. Martinelli y Saliba (2021) recalcan esta idea indicando que este alumnado experimenta niveles significativamente más altos de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera (FLCA) en comparación con sus compañeros no disléxicos. Esta ansiedad está relacionada de forma particular al realizar tareas orales.

Teniendo en cuenta las dificultades que existen a la hora de afrontar el aprendizaje de una lengua extranjera, algunos profesionales destacan la importancia de la motivación como fuerza impulsora. Wu (2022) establece que la motivación sostiene el aprendizaje de la segunda lengua incluso cuando hay una falta de entornos de aprendizaje de idiomas apropiados.

Dada la relevancia que tiene en el contexto escolar, se abre un horizonte de posibilidades de mejora relacionadas con las competencias emocionales. Wang et al. (2024) identifican las emociones como claves en el proceso de adquisición de una segunda lengua y subrayan el papel fundamental y dinámico de las emociones en todos los aspectos del aprendizaje de la lengua extranjera.

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Estas competencias son necesarias para afrontar mejor los retos que se presentan en la vida, entre ellos los académicos (Bisquerra, 2003).

III. MÉTODO

Para abordar el objetivo de este estudio, se optó por un diseño de investigación cualitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo. Este enfoque permite una aproximación profunda a las realidades subjetivas de los participantes y la comprensión de sus percepciones y experiencias (Creswell y Poth, 2018). Se trata de un diseño no experimental y transversal, ya que los datos se recogieron en un único momento en el tiempo sin manipulación de variables, con el fin de analizar la perspectiva docente en su contexto natural.

1. PARTICIPANTES

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por bola de nieve. El muestreo por bola de nieve es un método de muestreo no probabilístico que se utiliza cuando los participantes potenciales son difíciles de encontrar o si la población tiene límites difusos. En esencia, el muestreo por bola de nieve ofrece una solución práctica para acceder a encuestados de difícil acceso, aumentando las tasas de respuesta y obteniendo conocimientos más profundos (Ting, 2025).

Se contactó inicialmente a un grupo de docentes conocidos por la principal investigadora, y se les pidió que extendieran la invitación a otros colegas que cumplieran con los requisitos de inclusión. Todos los participantes impartían la asignatura de Inglés o asignaturas en inglés como lengua vehicular (en programas bilingües) en el momento de la recogida de datos. Participaron en el estudio un total de 19 docentes de Educación Primaria de diversos centros educativos del territorio español. Ese fue el punto de saturación de datos, momento en el que se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada nueva entrevista la información se vuelve redundante (Martínez-Salgado, 2012).

2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada, diseñada ad hoc para este estudio. Este tipo de entrevista es la técnica preponderante en la investigación cualitativa y evidencia profundidad y riqueza de la información obtenida permitiendo la valoración de las realidades subjetivas de los participantes (Salamanca et al., 2024).

Se elaboró un guion con preguntas abiertas (ver Anexo A) que cubrían las principales categorías de interés, como el conocimiento de los docentes sobre la dislexia, las características del alumnado con dislexia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera, sus percepciones sobre el bilingüismo, las estrategias y metodología empleadas, adaptaciones curriculares y propuestas de mejora. El formato permitió explorar en profundidad algunas respuestas de los participantes abordando temas emergentes no previstos inicialmente.

3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se contactó con los potenciales participantes a través de correo electrónico, explicando los objetivos del estudio y las características de su colaboración. Tras mostrar su interés, se mantuvo una comunicación telefónica para resolver dudas y se les envió un consentimiento informado detallando el propósito de la investigación, el carácter anónimo y confidencial del tratamiento de los datos y sus derechos y responsabilidades.

Una vez recibidos los consentimientos firmados, se procedió a la realización de las entrevistas. Se ofreció la posibilidad de realizarlas de modo presencial o por videoconferencia. Sin embargo, debido a las dificultades de agenda y buscando la comodidad de los participantes, varios solicitaron responder a las preguntas por escrito, mientras que otros optaron por enviar sus respuestas a través de audios de WhatsApp. Todas las entrevistas (orales y escritas) fueron transcritas literalmente para su posterior análisis.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de datos se ha llevado a cabo mediante un análisis de contenido temático, a través del programa de software de análisis de datos cualitativos NVivo (versión 15). El proceso consistió en las siguientes fases: primero, una lectura en papel impreso de todas las transcripciones para obtener una comprensión global de los datos. A continuación, se procedió a una codificación identificando categorías temáticas más amplias y otras más específicas. Las principales fueron las siguientes: Conocimiento sobre la dislexia, Percepciones sobre el bilingüismo, Métodos y estrategias, Características del alumnado, Percepciones sobre la normativa, Asesoramiento y colaboración, Propuestas de mejora, Evaluación y adaptaciones curriculares y Recursos disponibles.

Posteriormente, se extrajeron los datos de los *hijos*, o subcategorías de cada ítem, con especial hincapié en tres principales aspectos emocionales (confianza, ansiedad lingüística y motivación) en los siguientes bloques:

- Características emocionales del alumnado
- Impacto a causa de la puesta en marcha de adaptaciones curriculares
- Impacto emocional por uso de metodologías activas y tradicionales

5. CRITERIOS DE CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Para garantizar el rigor metodológico de la investigación se siguieron los criterios de confiabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985), que incluyen la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

- **Credibilidad:** Se buscó asegurar que los hallazgos fueran una representación real de las percepciones de los participantes. Para ello, se realizó una transcripción literal de todas las entrevistas y se llevó a cabo un análisis sistemático y reflexivo de los datos.
- **Transferibilidad:** Se proporciona una descripción detallada del contexto, las características de los participantes (respetando su anonimato) y el procedimiento de recogida y análisis de los datos, de modo que otros investigadores puedan evaluar una posible aplicabilidad de los resultados a otros contextos.
- **Dependencia y Confirmabilidad:** Se mantuvo una auditoría rigurosa, documentando cada paso del proceso de investigación. El análisis de los datos se realizó con el software NVivo, lo que permite una trazabilidad del proceso de codificación y categorización. Además, la inclusión de citas textuales en la sección de resultados permite al lector verificar que las interpretaciones se fundamenten en los datos aportados por los participantes.

IV. RESULTADOS

El análisis de los datos sobre las percepciones docentes arroja una serie de datos en relación con el componente emocional en el entorno del aprendizaje de una lengua extranjera en el alumnado con dislexia. La presentación de los resultados refleja el proceso de análisis del contenido cuantitativo de los códigos temáticos realizado con el software NVivo y una exploración más cualitativa de la información.

1. CARACTERIZACIÓN CUANTITATIVA DE LOS CÓDIGOS

El análisis de contenido temático permitió cuantificar la prevalencia de los códigos principales relacionados con los aspectos socioemocionales en las entrevistas a los 19 docentes. La Tabla 1 muestra la frecuencia de referencias y el porcentaje de docentes que mencionaron cada tema.

Tabla 1. *Caracterización Cuantitativa de los Códigos Socioemocionales*

Código Temático	Referencias (n)	Docentes (n)	Porcentaje de Docentes (%)
Emociones negativas	55	18	94.74%
Impacto emocional por uso metodologías activas	51	18	94.74%
Actividades motivantes	30	18	94.74%
Vergüenza/Inseguridad por Adaptaciones	19	11	57.89%
Emociones positivas	14	10	52.63%
Impacto emocional por uso metodologías tradicionales	11	8	42.11%

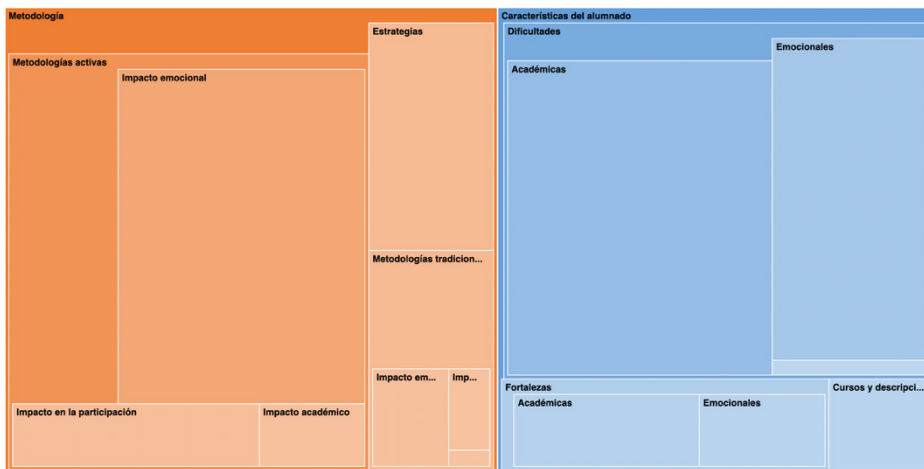
Nota: n = 19.

Los resultados cuantitativos indican que los temas relacionados con las Emociones negativas, el Impacto emocional por el uso de metodologías activas y las Actividades motivantes son los más prevalentes, siendo mencionados por el 94.74% de los docentes. Este dato subraya la presencia del componente emocional en los entornos de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria ubicando la gestión emocional y la motivación como ejes principales en la práctica docente con alumnado con dislexia.

Asimismo, más de la mitad de los docentes entrevistados (67.89%) identifican el malestar emocional del alumnado con dislexia como vergüenza o inseguridad por el uso de adaptaciones curriculares. Esta preocupación radica en que la visibilidad de las adaptaciones curriculares puede generar en el alumnado la sensación de ser señalado o de poseer una capacidad inferior, lo que incrementa la inseguridad y el bloqueo emocional en el proceso de aprendizaje.

alumnado” (que incluye las dificultades y fortalezas emocionales) y “Evaluación y adaptaciones” (que incluye el impacto emocional por el uso de adaptaciones curriculares de acceso) son los más amplios, lo que confirma la relevancia de estos ejes en las percepciones docentes y valida la decisión de centrar el análisis en los aspectos socioemocionales y las estrategias de intervención.

Figura 4. Mapa jerárquico de códigos temáticos de NVivo.



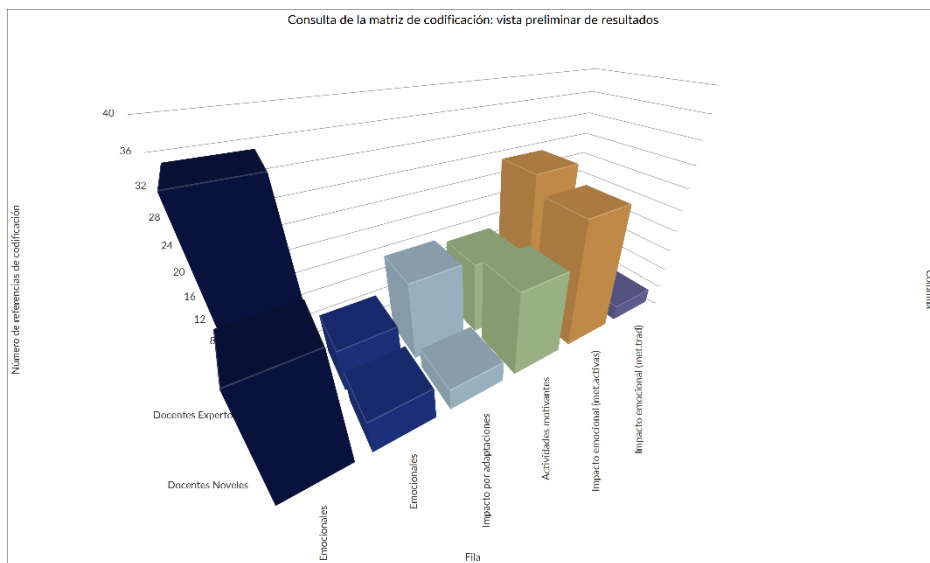
Del código “Métodos y estrategias”, los docentes expresaron un mayor número de referencias al impacto emocional (confianza, inseguridad al hablar en público y motivación) por el uso de metodologías activas, como los proyectos, que, de metodologías tradicionales, como la clase magistral. Esta evidencia denota una mayor asociación a una consecuencia socioemocional por el uso de métodos más activos e innovadores que por métodos más tradicionales.

A pesar de que el foco de la entrevista giraba en torno al plano emocional del alumnado, el código “Características del alumnado” manifiesta una mayor presencia e identificación de las dificultades académicas del alumnado con dislexia en asignaturas bilingües (expresión y comprensión escrita, expresión y comprensión oral, memoria de trabajo, organización, ortografía, procesamiento, vocabulario y conciencia fonológica).

Matriz de validación y contraste de experiencia

La Figura 3 presenta la consulta de la matriz de codificación que contrasta la frecuencia de referencias en los códigos socioemocionales clave entre Docentes Noveles (menos de 10 años de experiencia) y Expertos (10 años o más).

Figura 3. Consulta de la matriz de codificación: Contraste de referencias por experiencia docente.



La matriz valida el contraste de experiencia. Los Docentes Expertos presentan un volumen de referencias significativamente mayor en el código de Emociones Negativas. Este hallazgo sugiere que, si bien ambos grupos identifican el problema emocional, los expertos lo discuten con mayor profundidad y detalle.

3. ANÁLISIS CUALITATIVO: CONTRASTE ENTRE DOCENTES NOVELES Y EXPERTOS

El análisis cualitativo se centró en el contraste de percepciones entre docentes Noveles y Expertos, buscando ilustrar la gestión de los aspectos socioemocionales a través de citas textuales.

Ansiedad, baja autoestima y bloqueo emocional (Emociones Negativas)

La Ansiedad y la Baja Autoestima fueron los temas más recurrentes en cuanto a emociones negativas. Se observa una diferencia en la percepción de la gravedad y la capacidad de gestión entre los grupos.

Percepción de Docentes Noveles: Los docentes con menos experiencia tienden a percibir la ansiedad como una consecuencia de algo externo que tiene un efecto directo en sus emociones.

“Sí que es verdad que en algunas ocasiones, cuando hacíamos algún repaso o preguntas orales, había un niño que sí que estaba un poquito más bajo de autoestima y le tenía que animar yo” (Ansiedad/Bloqueo – Novel).

“Le cuesta más que al resto llegar a algunos objetivos. Entonces creo que eso le toca mucho la autoestima. Y sí que la veo a veces triste” (Baja Autoestima/Inseguridad – Novel).

Percepción de Docentes Expertos: Los docentes con más experiencia, si bien reconocen la ansiedad, la detectan como algo que les paraliza. Y perciben cierta mejoría con el desarrollo de estrategias y un buen clima de aula.

“Tienen una autoestima muy bajita, o muy frágil. Siempre intentan evitar que los mires, evitar que te acerques a ellos; no quieren llamar la atención” (Ansiedad/Bloqueo – Experto).

“Mucho bloqueo; hay un bloqueo emocional en los exámenes. Son capaces de estar leyendo, no estar entendiendo... y no levantar la mano; no piden ayuda. Obviamente, por ese miedo al rechazo social o con los compañeros. Entonces, no piden ayuda” (Baja Autoestima/Inseguridad – Experto).

Confianza, interés y refuerzo positivo (Emociones Positivas)

Este bloque se centra en las estrategias para fomentar la confianza, la autoestima y la motivación, esenciales como objetivos en sí mismos y referencias para reconducir la hoja de ruta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Percepción de Docentes Noveles: Los noveles se centran ofrecer situaciones de aprendizaje que favorezcan estas emociones y en la importancia de su papel como guías en el proceso de adquisición de confianza.

“Depende mucho del contexto. Si es una situación preparada, con apoyo visual o repetida, te diría que bueno. Si es algo espontáneo o improvisado, baja. Con el profesorado normalmente tienen más confianza, sobre todo si sienten que se les ayuda” (Confianza/Seguridad – Novel).

“Sobre todo juegos cuya dinámica ya conocen, que pueden traer de su día a día al aula de inglés. Es decir, juegos que ya comprenden porque los han practicado en otro contexto, y eso hace que los entiendan fácilmente incluso si están en inglés” (Confianza/Seguridad – Novel).

Percepción de Docentes Expertos: Los expertos enfatizan la creación de un entorno seguro y la metodología como clave para la confianza y seguridad en el aula de inglés.

“Yo ahí tengo también una duda. Porque no sé si es solo la metodología o que como están acostumbrados a sufrir... y es una especie de dolor leve, pero constante. Pero a la vez, como es constante, están acostumbrados a ello. Sí, entonces no sé si por ese dolor leve crónico te encuentras a niños que ya no esperan, o no esperan nada, quizás no esperan nada cuando llegas ahí de nuevo, ¿no? Yo recuerdo que uno que tenía dificultades me decía: “¿Y cuando tú te vayas vamos a volver a tener profesores raros?” Y se me cayó el alma al suelo, ¿eh? (Confianza/Seguridad – Experto).

“Definitivamente sí, las metodologías activas les permiten brillar en aspectos que no dependen exclusivamente de la lectoescritura, como la expresión oral, la creatividad o el trabajo en equipo. Los proyectos dan contexto al aprendizaje y permiten que el idioma se use de forma funcional, lo cual reduce la presión sobre la forma escrita y aumenta su implicación”. (Confianza/Seguridad – Experto).

El impacto de las adaptaciones en la seguridad emocional

El uso de adaptaciones curriculares genera un impacto emocional dual. Aunque buscan facilitar el acceso al aprendizaje, pueden generar vergüenza o inseguridad en el alumnado y, en otros casos, pueden percibirlo como algo especial que les ayuda y apreciarlo realmente.

Percepción de Docentes Noveles: Los noveles reportan situaciones donde las adaptaciones se aceptan de buen grado debido al buen clima del aula y a la confianza con el maestro. No se detectan situaciones de estrés, vergüenza o inseguridad por su uso.

“No, la verdad es que no. En general hay bastante respeto en clase. Además, intento que las adaptaciones pasen un poco desapercibidas para que nadie se sienta señalado. Y creo que funciona” (Vergüenza/Inseguridad por Adaptaciones – Novel).

“En algunas cosas se siente igual. Por ejemplo, con la adaptación de la cuerdecita que tiene –más bien de la cinta para moverse con los pies– noto que se siente más feliz, porque todos los niños quieren tener la cuerdecita esa, y solamente ella la tiene. Entonces es como: “¡Ah! Mira qué guay soy, que yo lo tengo y el resto no” (Vergüenza/Inseguridad por Adaptaciones – Novel).

Percepción de Docentes Expertos: Los expertos describen situaciones en las que las adaptaciones se llevan a cabo con normalidad, favoreciendo un entorno seguro. No perciben emociones negativas a consecuencia de su uso.

“Y respecto a bueno, pues en este caso, en estos dos casos en concreto, no he visto que les cause excesiva vergüenza o inseguridad en las adaptaciones” (Vergüenza/Inseguridad por Adaptaciones – Experto).

“Además, al fomentar una cultura de aula basada en la inclusión, el respeto y la comprensión de las diferencias, el alumnado asume con naturalidad que cada persona puede necesitar herramientas distintas para aprender. Esta manera de trabajar reduce significativamente el riesgo de estigmatización y promueve un ambiente en el que cada uno puede progresar a su ritmo, o al menos lo intentamos” (Vergüenza/Inseguridad por Adaptaciones – Experto).

Estrategias docentes para fomentar la motivación

Los docentes identifican las metodologías activas como la principal herramienta para generar un impacto emocional positivo, contrastando con el impacto neutro o negativo de las metodologías tradicionales.

Percepción de Docentes Noveles: Los noveles valoran positivamente las metodologías activas por su impacto inmediato en la participación. Destacan actividades que prioricen el movimiento, el *total physical response (TPR)* y la expresión oral.

“En los juegos, canciones, dramatización, tareas manipulativas, actividades en grupo, actividades artísticas, actividades digitales, juegos de rol, actividades orales en general” (Motivación – Novel).

“Las actividades que más motivan al alumnado con dislexia son las que no implican ni lectura ni escritura. Por ejemplo, en el caso de inglés, eso podría ser cuando toque un vídeo o cuando hagan actividades de expresión oral en las que puedan hablar sin falta de antes haberse leído un texto. O sea, actividades de expresión oral, que sea un diálogo de roles donde entran a una cafetería y tienen que pedir algo. Entonces, sí, diría las que no implican ni lectura ni escritura” (Motivación – Novel).

Percepción de Docentes Expertos: Los expertos reconocen la importancia del movimiento, el drama y la expresión oral como herramienta de disfrute.

“Pues creo que ya me he adelantado un poquito, pero las actividades más motivantes son las que ellos pueden hablar, expresar algún conocimiento que saben sin necesidad de leer, que no necesitan tanto el apoyo visual con imágenes, pero no leer tanto, que eso les limita, sino que es su oportunidad de demostrar que saben cosas de la asignatura sin tener que leer o escribir, que es lo que más les limita” (Motivación – Experto).

“Y luego ves que, en juegos o en actividades más relajadas, sí se sueltan, pero porque ahí no hay tanta presión. Entonces intento usar mucho el juego, el teatro, incluso los trabalenguas en inglés, aunque no los digan bien, da igual. Lo importante es que se rían, que lo disfruten, y que se vayan soltando” (Motivación – Experto).

V. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de los docentes de Educación Primaria sobre los aspectos socioemocionales que experimenta el alumnado con dislexia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los resultados obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, se alinean y, en ciertos aspectos, coinciden con la literatura científica previa, especialmente en lo referente a la ansiedad lingüística y el papel de las metodologías activas.

En cuanto a las emociones negativas, los hallazgos muestran la gran presencia de las Emociones Negativas (55 referencias, 94.74% de docentes) en el discurso docente a la hora de expresar sus percepciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa a alumnado con dislexia, lo que concuerda plenamente con la literatura que señala la alta prevalencia de la ansiedad, la baja autoestima y el autoconcepto académico mermado en el alumnado con dislexia (Livingston et al., 2018) y (Martinelli y Saliba, 2021). La ansiedad lingüística,

definida como el miedo asociado a la constante exposición al error en L2 (Martinelli y Saliba, 2021) se ve exacerbada por el contraste ortográfico entre el español (transparente) y el inglés (opaco) (Suárez-Coalla et al., 2020), lo que intensifica las dificultades fonológicas y de procesamiento.

Los resultados también destacan el Impacto emocional por uso de metodologías activas (51 referencias, 94.74% de docentes) como la principal herramienta para generar un impacto emocional positivo. Esta percepción concuerda con la literatura que sugiere que la implementación de metodologías como la gamificación o el aprendizaje basado en el movimiento puede influir positivamente en la motivación y la comprensión (Díaz Moreno, 2025; Wan et al., 2024). Asimismo, los hallazgos del presente estudio coinciden con los de Padial Ruz et al (2022) en cuanto a que las metodologías activas aportan más beneficios que las tradicionales en el aprendizaje de segundas lenguas.

Un hallazgo crucial es la emergencia del código Emociones Positivas (52.63% de docentes) a pesar de que el guion de la entrevista se centró en las dificultades. Este dato es de gran relevancia, ya que la mención espontánea de las fortalezas emocionales del alumnado indica un estado de prevención ante posibles dificultades. Este enfoque equilibrado es esencial para el desarrollo de las competencias emocionales que Bisquerra (2003) identifica como necesarias para afrontar los retos académicos.

VI. CONCLUSIONES

1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS FUTURAS

La principal limitación de este estudio radica en su diseño cualitativo y el tamaño de la muestra, compuesta por 19 docentes. Se alcanzó la saturación de datos, pero la naturaleza de la investigación impide la generalización de los resultados a la población docente en su conjunto. No obstante, la riqueza y profundidad de las percepciones obtenidas ofrecen una base sólida para la comprensión del fenómeno.

Las futuras líneas de investigación podrían ir en la línea de la aplicación práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el aula de inglés para determinar si las metodologías y prácticas actuales garantizan efectivamente el acceso al aprendizaje a los alumnos con dificultades específicas.

2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Este estudio aporta varias implicaciones directas para la comunidad educativa:

Por un lado, aporta la consideración del punto de vista de los docentes como una fuente de información de primera línea de batalla. Su experiencia diaria con el alumnado con dislexia ofrece *insights* valiosos que deben informar la política educativa y la formación continua.

Por otro lado, se abre el debate de necesidad de implementar programas de formación en gestión emocional.

Los hallazgos sirven como punto de partida para tender puentes de comunicación y colaboración entre diferentes sectores:

- Administración Educativa: Para asegurar que las normativas (como la LOMLOE) se traduzcan en recursos y apoyo práctico en el aula.
- Familias: Para alinear las expectativas y estrategias de apoyo entre el hogar y el centro educativo.
- Comunidad: Para desestigmatizar la dislexia y fomentar un entorno social de apoyo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akter, A., Taisir, S. A., & Munira, S. (2025). Exploring the relationship between dyslexia and second-language reading proficiency: An empirical study on undergraduate students. *Language and Health*, 3(2). <https://doi.org/10.1016/j.laheal.2025.100068>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Carroll, J. M., Holden, C., Kirby, P., Thompson, P. A., Snowling, M. J., & the Dyslexia Delphi Panel. (2025). Toward a consensus on dyslexia: findings from a Delphi study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(7), 1065-1076. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14123>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

- Gkountakou, M.-I., & Talli, I. (2024). Reading and Memory Skills of Children with and without Dyslexia in Greek (L1) and English (L2) as a Second Language: Preliminary Results from a Cross-Linguistic Approach. *Languages*, 9(9), 298. <https://doi.org/10.3390/languages9090298>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Martinelli, V., & Saliba, A. (2021). Foreign language classroom anxiety levels of dyslexic and average readers: a comparative study. *Malta Review of Educational Research*, 15(2), 221-240.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Maunsell, M. (2020). Dyslexia in a Global Context: A Cross-Linguistic, Cross-Cultural Perspective. *The Reading Teacher*, 74(2), 177-186. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1279057.pdf>
- Padial-Ruz, R., García-Molina, R., Valero, G. G., & Ubago-Jiménez, J. L. (2022). Actividad física y movimiento integrados en la enseñanza de una segunda lengua desde una edad temprana: una revisión sistemática. *Retos*, 44, 876-888.
- Pérez-Litago, U., Rojas-Guerra, J. M., Martínez-García, C., & Suárez-Coalla, P. (2025). Language skills of adults with dyslexia in English as a foreign language: proposal of a language spontaneity deficit hypothesis. *Annals of Dyslexia*, 75, 313-338. <http://10.1007/s11881-025-00326-1>
- Salamanca, H. A. B., Cárdenas, P. A. R., & Cárdenas, L. A. R. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 1-14.
- Snowling, M. J., Hulme, C. y Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford review of education*. 46(4), 501-513.
- Sparks, R. L. (2012). The Linguistic Coding Deficit/Differences Hypothesis (LCDH) and the development of second language proficiency. *Foreign Language Annals*, 45(2), 245-260.
- Suárez-Coalla, P., Martínez-García, C., & Carnota, A. (2020). Reading in English as a foreign language by Spanish children with dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 11, 19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00019>.
- Ting, H. (2025). Snowball Sampling: A Review and Guidelines for Survey Researchers. *Asian Journal of Business Research*, 15(1), 86-102.

- UNESCO (2024). La educación multilingüe es la clave de un aprendizaje inclusivo y de calidad. <https://www.unesco.org/es/articulos/la-educacion-multilingue-es-la-clave-de-un-aprendizaje-inclusivo-y-de-calidad>
- Wang, P., Ganushchak, L., Welie, C., & van Steensel, R. (2024). The Dynamic Nature of Emotions in Language Learning Context: Theory, Method, and Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(4), 105. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09946-2>
- Wu, X. (2022). Motivation in second language acquisition: A bibliometric analysis between 2000 and 2021. *Frontiers in Psychology*, 13, 1032316. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032316>

Verónica Gómara Lasarte

Facultad de Educación

Universidad Pontificia de Salamanca

C/ Henry Collet, 52-70

37007 Salamanca (España)

<https://orcid.org/0009-0002-9511-3026>

María Teresa del Moral-Marcos

Facultad de Educación

Universidad Pontificia de Salamanca

C/ Henry Collet, 52-70

37007 Salamanca (España)

<https://orcid.org/0000-0001-8705-9918>

María Idoya Zorroza

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad Pontificia de Salamanca

C/ Compañía, 5

37002 Salamanca (España)

<https://orcid.org/0000-0002-3195-4101>